

**Mészáros György***Don Bosco Pedagógiai Szakkollégium  
Pedagógiai és Pszichológiai kar, ELTE*

## A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása

*A neveléssel-oktatással kapcsolatos megnyilatkozásokban egyre több szó esik a hátrányos helyzet, az esélyegyenlőség témaköréről. A következő tanulmány olyan – a honi diskurzusokból szinte teljesen hiányzó – pedagógiai megközelítésmódot mutat be, amely az esélytelenek, a kirekesztettek oldalán állva, perspektívájukból kiindulva teszi fel kérdéseit és építi fel elméletét. Az irányzat – nálunk kétségtelenül rendhagyónak számító szempontjaival – igazi kihívást jelent a magyar pedagógiai gondolkodás számára.*

**M**agam is rendhagyó módon kezdem a tanulmányomat, egy személyes történettel. Villanyt jöttek javítani az irodánkba. Mikor hallottam, hogy közelednek a folyosó felől a szerelők, s épp indulni készültem, hogy elmeneküljek e számomra frusztrálóan idegen tevékenység elől, átadva a hozzáértőknek, a kollégám megállított. Neki mennie kell, mondta, de nem szeretné, ha üresen maradna az iroda, maradjak itt, mert ő látta, hogy ezek ott kint a folyosón olyan rossz arcú emberek. Rendben, egyeztem bele lemondóan, és mindenre készen vártam, kik lesznek azok a rossz arcúak, akiktől rám rótt feladatomnál fogva meg kell védenem kedves irodánk integritását. Meglepetésemre néhány szimpatikus, munkásruhába öltözött fiatalember lépett be, akik jó kedéllyel kezdtek neki munkájuknak. El is beszélgettem velük – merthogy találtunk közös témát – az internet rejtelmeiről. Ők lennének azok? – gondoltam. Mások nem jöttek... „Rossz arcúakra” azóta is hiába várok. Azt hiszem, végleg hiába... mert akkor, ott rádöbentem: „rossz arcúak” pedig nincsenek.

### Textusok, narratívák és kritika

Ez az én történetem. A kollegámé bizonyosan egészen más lenne ugyanerről az eseményről. Hétköznapijainkról ilyen egymással párhuzamosan futó, egymásnak ellentmondó, jó esetben egymással dialógusba lépő történeteket mondunk. Értelmező elbeszélések ezek, melyek segítségével világban adott életünk „nagy történetét” s a hozzá tartozó „világ-látást” építjük fel. A modern nyugati tudományok sokáig igyekeztek elkülöníteni magukat mind a hétköznapiaktól, mind a hétköznapi történetektől, értelmezésektől. Újabb interpretációk szerint azonban sokszor valójában a tudomány is történet(ek)et mond, mítoszt épít fel, de legalábbis értelmez, és különféle narratívákat hoz létre. A tudományok eltérő diskurzusokban élnek, melyek egymással párhuzamosan futnak, egymásnak ellentmondanak, esetleg dialógusba lépnek egymással. Szövegek szövege ez. Életünk és világunk így a tudományok és a mindennapi megismerés számára is írással-olvasással – szövegeket olvasva, írva és újraírva – közelíthető meg. Pontosabban, mivel a szavak és dolgok, jelölő és jelölt közötti egyértelmű, leképező kapcsolat, s így a világhoz való egyértelmű hozzáférés megkérdőjeleződik, a beszédmódok, a szö-

vegek értelmezése, a diskurzusok rendszerének vizsgálata válik a kutatás kiváltságos útjává (Derrida, 1991; Foucault, 1969/2001; Orbán, 1994). A 20. századi filozófia e textusközpontú megközelítése (Barthes, 1996; Derrida, 1991) más megvilágításba helyezheti a tanulmány bevezetőjéül szolgáló szöveget. Egy pozitivistá paradigmát követő, más diszciplínáktól erőteljesen elkülönülni akaró pedagógia eleve gyanakodhat, hogy mit keres egy történet egy tudományos munkában.

Az elkülönülés egyébként is a neveléstudomány egyik kedvelt narratívája, melynek jegyében nyilván kifogásolható az is, hogy a fenti történet – úgy tűnik – nem a nevelésről szól. (1) Nem, a szöveg valóban nem a nevelésről szól, hanem a „rossz-arcúságról”. Az arc allegóriája – mely elválaszthatatlanul összekötődik a maszkéval – archetipikusan saját identitásunkra, magunk reprezentációjára, megalkotottságára utal. Mi is az arcunk? Mintha mi magunk lennénk, minket ábrázolna, és mégsem. Az arc, mint határ felszámolja a külső környezet és a belső világ polaritását. Az arcunk minket jelez, de mindig mások olvassák, sőt írják. Mindnyáján arcokat készítünk, másokét, és korántsem mindegy hogyan. Történetem a „rossz” rajzolásra, a kirekesztő maszkkészítésre reflektál. A rossz arcot mi festjük a másokra, a mi értelmezésünk, narratívánk rajzolja meg vagy épp törli el. A pedagógia is – mint minden emberi interakció – arcokat rajzol és tükröz vissza hordozójára. Kérdés, nem vesz-e aktívan részt sokszor a rossz arcok felépítésében.

Ez az egyik központi kérdése a jelen tanulmánynak, mely a pusztá leírásnál maga is kérdés, megkérdőjelezés, kihívás, provokáció akar lenni, s egyfajta beavató bevezetés egy kritikai, megkérdőjelező pedagógiai diskurzusba. A fenti narráció tehát retorikai történet. Pontos célja van: el akarja az olvasóban indítani mindazokat a kritikus reflexiókat, amik kiindulópontját jelentik a bemutatandó irányzatnak. Minden kimondott, leírt történet önálló életre kel azonban, és tovább írja önmagát az olvasók által. Ez az írás már nem tartható kontroll alatt. A leírt szó már nincs a hatalmamban. A szöveg önálló életét éli. Kicsúszik így az elkülönítés, analízis, egyértelmű jelentésadás, végső soron a kontrollálhatóság hatalma alól. Pedig nagyon is szeretünk így hatalmunkban tartani dolgokat, embereket, történeteket stb., pedagógusként, kutatóként is. Ebbéli vágyunkat éleslátóan leplezi le az a kritikai pedagógia, amibe szeretném bevezetni az olvasót.

A kritikai jelző a textuális megközelítésen túl egy olyan gondolkodásmódra utal, amely a szövegek és jelenségek társadalmi-politikai-történeti természetét fedi fel és vizsgálja. A kritikai pedagógia gondolkodói szerint ugyanis nincsenek semleges történetek és szövegek. Történetemben a munkás fiatalok társadalmi különbségek nyomán kapják meg a rossz arc maszkját, a róluk való beszéd változatai pedig a történelembe ágyazott politikai alternatívák. Egy baloldali diskurzusról van tehát szó. A „kritikai” újmarxista irányzatot jelöl, annak is egy leginkább Apple, Aronowitz, Cole, Darder, Giroux, Hooks, McLaren stb. neveivel fémjelzett, angolszász változatát, melyet radikálisként szoktak emlegetni. A rendszerváltozás után majd tizenöt évvel talán nem anakronisztikus vagy elmentmondásos vállalkozás egy marxista neveléstudományi irányzatot kutatni és bemutatni? A téma sajátossága miatt kikerülhetetlennek tűnik a témaválasztás kérdése.

---

*Az elkülönülés egyébként is a neveléstudomány egyik kedvelt narratívája, melynek jegyében nyilván kifogásolható az is, hogy a fenti történet – úgy tűnik – nem a nevelésről szól. Nem, a szöveg valóban nem a nevelésről szól, hanem a „rossz-arcúságról”. Az arc allegóriája – mely elválaszthatatlanul összekötődik a maszkéval – archetipikusan saját identitásunkra, magunk reprezentációjára, megalkotottságára utal. Mi is az arcunk? Mintha mi magunk lennénk, minket ábrázolna, és mégsem. Az arc, mint határ felszámolja a külső környezet és a belső világ polaritását.*

---

## Miért pont a kritikai pedagógia?

Az indoklás e beavató bevezetésben ismét egy személyes történet megosztásával, újírásával lehetséges, ahogyan a kritikai pedagógia gondolkodói is több tanulmányukban indulnak ki saját történeteikből (például *Giroux*, 1998 vagy *Hooks*, 1994). Több éve foglalkozom „rossz arcúnak” bélyegzett, „hátrányos helyzetű” fiatalokkal. Munkám során egyre inkább szembesültem azzal, hogy az esély, az esélyegyenlőség fogalmai sokféleképpen értelmezhetők, különféle gondolkodásmódokhoz kötődnek. Az esélyadás – mint cselekvés – alapja pedig mindig valamilyen mentalitás. (Mészáros, 2004) Azt tapasztaltam, hogy a politikai és pedagógiai gondolkodás, cselekvés mögött (pártpolitikai kurzustól függetlenül) gyakran reflektálatlan nézetek rejtőznek vagy közhelyes, leegyszerűsítő elméleti alapozás van. Sőt, úgy láttam, hogy az esélyegyenlőség megteremtésének jóakarató előmozdítása néha mintha épp ellenkező eredményre vezetne. (2) Ennek talán egyik oka, hogy a hazai oktatáspolitikai mintha inkább egy disztributív modellben gondolkodna, amely az egyenlőséget a lehetőségek egyszerű újraelosztásával, az egyenlő hozzáférés és részvétel biztosításával gondolja megteremteni. A külföldi nevelésszociológiai szakirodalom egy része azonban – nem csak a kifejezetten baloldali – e modellt kritikusan értékeli. *Lynch* (2000) felhívja rá a figyelmet, hogy ez a valójában asszimilációs gondolkodásmód nem veszi számításba a kulturális különbségeket, nem tud mit kezdeni a némaságra ítélt csoportok problémájával, a tudás, a hatalom és a kontroll összefüggéseire nem reflektál, a gyakorlatban pedig a folyamat és az eredmény tekintetében éppen az egyenlőtlenségeket erősítheti meg. E modell legfőbb problémája véleményem szerint abban rejlik, hogy úgy gondolja, a külső társadalmi kontextus egyszerű módosításával, a lehetőségek megfelelő megteremtésével orvosolható az egyenlőtlenség. Ennek gyökere azonban sokkal inkább a „rossz arcot” felépítő diskurzusokban, az igazságtalansággal való rejtett cinikosságot hordozó szövegekben, s az erre épülő praxisban bújjik meg. A kritikai elméletek egy egészen másfajta szemléletet követnek, mely kiemelt figyelmet fordít a kulturális tényezőkre és a diskurzusokra; reflektál a hatalom, a kontroll és a strukturális igazságtalanság problémájára, valamint előtérbe állítja a csöndre ítélték emancipációját. (*Lynch*, 2000)

A kritikai pedagógiát megismerve nem csak az esélyegyenlőséget illetően találtam megvilágosító, újat mutató gondolatokra, hanem a kurrens pedagógiai elméletek számára nagy kihívást jelentő, radikális nevelésfilozófiai és gyakorlati irányzattal találkoztam, mely vállalja a megkérdőjelezés kemény munkáját.

E személyes „találkozás” megosztásának, leírásának elhatározása mögött még egy fontos tényező rejtőzik. Úgy gondoltam, hogy a jelenlegi magyar pedagógiai közvélemény profitálhat a kritikai pedagógia rövid ismertetéséből. A rendszerváltozás után sok évvel a pedagógia marxizmushoz és baloldalisághoz való viszonyát meglátásom szerint vagy a tabuképző eltávolodás vagy az újra nem igazán nyitott megőrzés, illetve harmadik útként a társadalmi-politikai elkötelezettségként megélt, pozitív esélyteremtési törekvések (például komprehenzív iskola) jellemzik. Hiányzik azonban a magyar pedagógiai közéletből az oktatáspolitikán és a szociális kérdések megoldásán túlmutató, átfogó elmélettel előálló, filozófiailag is megalapozott, s végül a liberális irányvonaltól világosabban elkülönülő, új, baloldali gondolkodásmód. Ezt jelzi az is, hogy ennek az angolszász országokban jelentős irányzatnak az érintőleges említéséken túl (*Zrinszky*, 2002; *Maróti*, 1996) nem volt igazi magyarországi recepciója.

A történetemhez hozzá tartozik még, hogy nem tartom magam ezen irányzat elkötelezett követőjének, csak úgy hiszem, nagy szükség van a kihívásaival való találkozásra minálunk is. Tisztában vagyok vele, hogy nem könnyű ma újmarxista diskurzusról beszélni, mert aki le mer írni olyan szavakat, mint kizsákmányolás, forradalmiság, ellenállás stb., amelyek a kritikai pedagógia szótárában is benne vannak, az kiteszi szövegét a félreértelmezések sorának. Sajnos e szavak óhatatlanul egy totalizáló ideológia ízét hozzák

vissza a legtöbb olvasó számára, pedig a kritikai pedagógia épp a demokratikus megkérdőjelezés útját járja.

### Egy ifjú arcvonásai

E gazdag irodalommal rendelkező irányzatot részben saját szövegein, részben az értelmezett, örökségnek tekintett textusokon keresztül igyekszem bemutatni. A kiválasztott tanulmányok nemcsak leírják e gondolkodásmód alapvető fogalmait és diszkurzív „játékszabályait”, hanem el is mesélik, mi a kritikai pedagógia, megrajzolják nem lezárható identitását. Igazi narratíva ez: az eredet, a születés, az elhatárolódás és a felnövés metaforáival, melyből egy ifjú irányzat arcvonásai bontakoznak ki. A szövegek strukturáló újraírásával rajzolom meg e vonásokat. Céloom eközben mindig ugyanaz marad, mint a kritikai pedagógiáé, hogy az ifjú arcok „rosszasága” eltöröltessék.

#### *Eredet, örökség*

Mint minden magát irányzatként meghatározó tudományos diskurzus a kritikai pedagógia is megadja elődeit, a megörökölt szövegeket: melyeket újraolvas és újraír. Az átírtak között kiváltságos helyet foglal el *Marx*, a kritikai elméletek számára kikerülhetetlen „alapfilozófus”. Joggal vetődik fel a kérdés: hogy lehet a posztmodern nagy narratívákat dekonstruáló gondolkörében egy ilyen totalizáló narratíva még aktuális? Egyáltalán hogyan lehetne a rossz arc leépítésének gyakorlatában szövetséges egy olyan ideológia, amelyet totalitárius rendszerekben rossz „maszkok” készítéséhez: ellenségek megkonstruálásához és eliminálásához használtak fel? Hogy erre válaszoljunk *Derridával* (1995) *Marxot* mint örökséget, hagyatékot kell olvasnunk, mely szükségszerűen heterogén, egyfajta egymásmellettség jellemzi, s mint ilyen, csakis a szűrés, rostálás, válogatás által örökölheto meg. „Örökölni mindig egy titkot öröklünk – mely azt mondja: «olvass el, képes leszel-e rá valaha?»»” (*Derrida*, 1995, 26.) Ha tehát *Marx* szövegei így megszólítanak minket és újraolvassuk azokat, s nem elűzzük szellemét (vagy inkább heterogenitásban: szellemeit) mint visszajáró kísértetet (kísérteteket), akkor felfedezhetjük e textusokban az elnyomás, az igazságtalanság egyedülálló leleplezését. Az elidegenülés és a munkás áruvá válásának leírása (*Marx*, 1844/1977a) az elembertelenítés, a legerőteljesebb „arcrongálás” jelenségét tárja vádlóan fel. E kapitalizmuskritika még ma is kísért, és kell is, hogy kísértsen (*Derrida*, 1995) akkor, mikor a marxista alapú totalitárius rendszerek megdőlése után a kapitalizmus válik a közgondolkodásban az egyetlen elképzelhető társadalmi, fejlődési úttá. *Marx* – e név és aláírás relativitásának tudatában nevezzük az újraírt szövegek szerzőjét most így – kritikai elemzésével nem pusztán a társadalmi folyamatok igazságtalanságáról rántja le a leplet, hanem felhívja a figyelmet arra, hogy minden társadalmi produkció egyben reprodukció, így a kapitalista termelés reprodukálja a kapitalista kapcsolatot is. (*Marx*, 1873/1977) Ezen túl *Marx* a mögöttes ideológiák elidegenítő szerepét szintén kimutatja. Erősen leegyszerűsítő és más oldalról támadható valláskritikája – túllépve *Feuerbachon* – nem más, mint egy megnyomorító, illúziókeltő ideológia leleplezése. (*Marx*, 1844/1977b; 1845/1977) (3) Ez a kritika él tovább, „jár vissza” a hatalmi diskurzusok kimutatásában, dekonstruálásában, és problematizálja a mi gyakran spiritualizáló, moralizáló beszédmódjainkat az anyagi lét, a termelés, a munka, az áru, a gazdasági folyamatok középpontba állításával. (*Marx*, 1873/1977; *Marx és Engels* 1846/1977) Dialektikus ismeret- és lételmélete a szüntelen megkérdőjeleződés, továbblépés mélyebb gondolati alapjait teremti meg. *Marx* szövegei nem állnak meg azonban az ismeretelméleti fejtegetéseknél és az ideológiakritikánál, hanem a társadalmi változás érdekében írnak le egy, a gyakorlatot meghatározó filozófiát. (*Marx*, 1845/1977; *Marx és Engels*, 1848/1977) S bár kétségtelenül ez a marxizmus egyik legveszélyesebbnek ítélt pontja, a filozófia és a cselekvés viszonyát illetően ma is provokáló, mikor egye-

temi katedrák mögül, vagy akár e sorokat a számítógépen írva, fűtött szobában az igazságtalanságokról elmélkedünk.

Az elnyomottak emancipálódását Marx egészen sajátos módon már mintegy a filozófiájában elindítja, véghez viszi, amikor pontosan ezt az áruvá vált, eltárgyasult osztályt, a proletariátust teszi meg a társadalmi változás rugójának. (*Marx és Engels*, 1848/1977) Ezen a ponton érkezünk el azonban elméletének legproblematisabb pontjához az újraolvasás-írás folyamatában. Az osztályok és az osztályharc elmélete több mint száz év távlatából, a közelmúlt eseményeit figyelembe véve, veszélyesen leegyszerűsítőnek bizonyult. Az erőszakos forradalom és a proletárdiktatúra útja pedig, főleg annak gyakorlati megvalósítási kísérleteiben, arra utal, mintha a marxizmus csak azon az áron tudná a munkások elembertelenedését megszüntetni, a „rossz arc ideológiáit” lebontani, hogy közben másoknak konstruál rossz arcot-maszkot: kuláknak, osztályidegennek, reakciónak bélyegezve őket. Nem véletlen tehát, hogy *Lenin*nel (1918/1967) szemben, aki a lényegesebb marxista tannak tekintette ezt, *Lukács* (1991) erkölcsi aggályokat támaszt e tan gyakorlati megvalósításával szemben. Később *Freire* (1970/2000) átírja a szeretet forradalmának, az elnyomók „üdvöztetésének” tanává, a kritikai pedagógia pedig teljességgel elutasítja, pontosabban eltörölve írja újra: a pedagógiai jellegű hatalomhoz és készségekhez juttatás (empowerment) gondolatában. (*Aronowitz és Giroux*, 1985)

A fentiekben a marxí gondolatok olyan olvasatát igyekeztem felvázolni, amely a kritikai pedagógia szövegeivel van összhangban. Erőteljesen kritikus újraírásról van szó. A határozottan demokratikus és gyakran inkább pacifista beállítottságú kritikai pedagógia például világosan elutasítja az erőszak és a diktatúra minden formáját, de a marxizmus leegyszerűsítő társadalmi sémáival, materializmusával, gazdaság-központúságával kapcsolatban is hasonló a hozzáállása. Az osztályokon túl a kritikai pedagógia beszél a nemek, etnikai csoportok és többször az eltérő szexuális orientációk társadalmi szerepéről. *Aronowitz és Giroux* (1985) a marxizmus sokarcúságának tételével kezdik a baloldali diskurzus(ok)hoz való viszonyuk bemutatását. A szerzőpáros nem doktrínaként tekint a marxí filozófiára, hanem inkább egyfajta „látásmódként”, a valóság olvasásának módjaként. Könyvükben erőteljes kritikának vetik alá a marxista diskurzus néhány kiemelkedő elemét, különösen osztály- és gazdaságközpontúságát. Végül egy, az eddigi marxista elméleteken túllépő, új, radikálisnak nevezett elmélet kidolgozása mellett teszik le voksukat, mely az elméletalkotóktól a gyakorlathoz való erős és konkrét kötődést kíván. Ehhez azonban hozzá kell tenni, hogy a kritikai pedagógia szerzői más és más módon kapcsolódnak Marxhoz, s vannak, akiknél nem ilyen erőteljes az eltávolodás az ortodoxnak tekintett irányvonalától. (*Cole és mtsai*, 2001; *McLaren*, 2003; 2005)

*Gibson* (1986) szerint az irányzat születésében, elindulásában fontos szerepe volt a Frankfurti Iskolának. A kritikai pedagógia szövegeiben azonban ez inkább egy másik újraolvasásként jelenik meg, mellyel dialógusba lépnek. A pozitívista racionalitás és a technicizmus kritikája, a mély filozófiai-történeti alapozás, a pszichoanalitikus szempontok érvényesítése mind a kritikai pedagógia elméletébe is beépülő gondolatok. (*Gibson*, 1986) Ugyanakkor ez a dialógus maga is kritikus reinterpretáció, mert a szövegek a frankfurti szerzők politikai pesszimizmusáról és erőteljes elitizmusáról beszélnek, melyek elfogadhatatlanok e pedagógiai irányzat számára. Ezek miatt *Aronowitz és Giroux* egyenesen a marxista ortodoxiából igazán kilépni nem tudó újraértelmezésnek tartja a Frankfurti Iskolát.

A marxista reinterpretációk közül a kritikai pedagógia saját eredetkonstrukciójában kiemelt szerepe van még *Antonio Gramsci*nak, akit a humanista marxizmus képviselőjének tartanak, s a hegemoniára, valamint a hagyományos szakiskola kritikájára vonatkozó szövegeit idézik. (*Gramsci*, 1969; *Giroux*, 1988b; 1993; *McLaren*, 1995)

A legkiemelkedőbb újraíró azonban: *Paolo Freire*, akit az irányzat atyjának tekintenek. *Freire* művei (1970/2000; 1985) közül sajnos egy sincs meg magyarul, valószínűleg

mert korábban a marxizmustól túl eltérőnek, ma pedig túl marxistának tűnnek. Pedig gyakorlati tapasztalataira is támaszkodó újmarxista pedagógiája igen figyelemreméltó. Ebben Marxot egybeszővi a keresztény gondolatokkal (idéz pápai enciklikákat és püspöki megnyilatkozásokat), a teológiai egzisztencializmussal, a perszonalizmussal, a humanisztikus pszichológiával és nyelvészeti megközelítésekkel. (Nanni, 1990) Fő művében, „Az elnyomottak pedagógiájá”-ban (Freire, 1970/2000) elemzését a némaságra ítelt, dehumanizált emberek helyzetének feltárásával kezdi. Ők az eltárgyasultság szituációjában vannak, melyet a halál metaforájával ír le. Ráadásul az elnyomottak sokszor magukban hordják az elnyomókat (elvárásaikat, céljaikat), s ezért sem tudnak kilépni helyzetükből. Ezt a szituációt kell Freire szerint megváltoztatni – egy szeretet által vezérelt forradalommal –, szembeszállva az elnyomókkal, pontosan az ő érdekükben is, hogy ők szintén emberibbé váljanak. Az elnyomottak felszabadítása, emancipációja emberi mi-voltuk kiteljesedését jelenti, amely egyben megszünteti az elnyomók-elnyomottak halálos kettősségét a társadalmakban. A pedagógia feladata ebben a folyamatban nem az, hogy az elnyomottakért tegyen, hanem, hogy velük együtt dolgozzon a felszabadításukért. A lehetőség öbennük van. Az iskolai pedagógia hagyományos formái azonban csak megerősítik elnyomásukat, mert a tudásra mint valamilyen egyeseknek meglévő tárgyra tekintenek, amelyet át kell nyújtani azoknak, akik nem tudnak. Ez hívja Freire „bank-koncepciónak”. Ő ezzel ellentétben a világ megismerésének, együttes kutatásának folyamataként írja le a tudásszerzést, formálódást, amelyben nincs tanár és diák, hanem tanuló-tanár és tanár-tanuló lép egymással dialógusba. A dialógus lényege a szó, amely az akció és a reflexió kettősségét hordozza. Nem autentikus a szó, amely nem világot átformáló praxis is egyben. A pedagógiai dialógus a világ megismerését és átalakítását mozditja elő: az elnyomottal együtt ismeri fel az elnyomás okait, és megteremti azok felszámolásának lehetőségét. Ez a tudatra ébredés: a „conscientização” folyamata.

A marxista újraértelmezések mellett a kritikai pedagógia arcát leginkább meghatározó másik filozófiai „iskola” az olyan, már többször említett posztmodern szövegértelmezők és -lebontóké, mint Foucault, Derrida, Barthes. Ehhez a csoporthoz lehet távolról odakapcsolni egy a marxizmust az irodalomelmélettel zseniálisan összekötő elméletalkotót: Bahtyint, akit sokszor idéznek. A szó esztétikája című művében (Bahtyin, 1976) az elbeszélés „szavait” (elválasztva a költői szótól) úgy mutatja be, mint amelyekre más „szavak” rugalmas közege telepedik; ezekkel szükségképpen dialógusba lép, sőt ebből a dialógusból nő ki. E párbeszédben alapvető a különféle ideológiák szerepe. A társadalmi-ideológiai tudat körülfonja a megnyilatkozásokat. A „szó” (szlovo) kifejezés Bahtyinnál tehát nem lexéma értelemben használatos, hanem a másféle „hangot” jelenti (angolul így is fordítják: voice), ami nemcsak stílusában tér el a többitől, hanem mögöttes ideológiai tartalmaiban is.

### *A saját arc: identitás*

Az eredet kérdése után a vonások megrajzolásához a kritikai pedagógia sajátosan egyedi arcát, vagyis identitását kell felfedeznünk. Ez a más(ok)tól való elkülönülés narratívája által bontakozik ki. A radikális kritikai pedagógia mint irányzat 1980 után teljesedett ki, elsősorban az USA-ban. Már a '60-as években írt azonban számos újmarxista gondolkodó az iskoláról, az oktatásról. Gondolataik egy harmadik utat vázoltak föl a liberális és a konzervatív oktatási felfogások mellett – azokkal szemben –, melyek az USA-ban folyamatosan tételezett oktatási krízisre kínáltak más és más megoldást. Az irányzat létrejötte és felnövekedése tehát egyaránt kötődik az Egyesült Államokban erősen jelenlévő problémához és egyúttal a hatástalannak tűnő megoldási utaktól való elkülönüléshez. Leegyszerűsítő lenne ezt a baloldali irányzatot a másik kettővel együtt csupán a válságmegoldás elméleteinek tekinteni, azonban ennél sokkal mélyebb, átfogóbb megközelítésmódokról van szó, de tény, hogy e három vitája, alakulása az amerikai isko-

la nem szűnő kríziséhez és reformjához kötődik, ebből indul ki. Elsősorban amerikai kontextusról és nehézségekről van tehát szó, amelyek azonban érdekesek lehetnek a mi számunkra is. (4) Az alábbi leírásban a kritikai pedagógia elkülönülő narratívája felől közelítünk a másik kettőhöz, s ez szükségszerűen csak az egyik, nyilván vitatható megközelítés.

*Szemben a konzervatív és liberális diskurzussal*

A konzervatív pedagógiai és oktatáspolitikai diskurzus az iskolák helytelen gyakorlatát teszi felelőssé a különféle társadalmi problémákért, a fiatalok romboló magatartásmódjáért. Retorikailag azért rendkívül meggyőző érvelése, mert a jelenségek szintjén igen jól fel tudja mutatni a „romlás útját” (például fiatalok erőszakos cselekedetei, öngyilkosságok stb.), s ezek után – mint minden bűnre, bűnösségre építő narratívában – könnyű megtalálni a bűnöst: az oktatást, az iskolát, amely, íme, nem tud értékeket átadni többé. A kritikai pedagógia szerint a konzervatív szövegek rájátszanak továbbá a „veszélyben a nemzet” mindig motiváló retorikájára. A hibák pedig természetesen a közelmúltban vannak: főleg a ’60-as évek egyenlőségi törekvései, tekintélyellenessége, az iskolai nevelés liberalizálódása. A megoldás tehát visszatérni az oktatás eredeti küldetéséhez: a hagyományos, polgári (republikánus) értékek átadásához.

*A jól hangzó tudástársadalom szlogenideológia szintén a tőke szolgálatában áll. Az iskola ebben a kizsákmányoló kontextusban nem más, mint a többlettermelő munkához szükséges tudás, készségek, képességek elsajátítása. Az üzleti életnek kiszolgáltatott szakképzés, a szintén gyakran emlegetett munkaerőpiac igényeinek megfelelő nevelés-oktatás pedig a munka-hatalom (újra)termelésévé (Hill, 2003) redukálódik.*

Egyes konzervatív gondolkodók szerint vissza kell nyúlni a 19. századi, klasszikus műveltséget középpontba állító hagyományhoz, amely szinte, mint mitikus aranykor jelenik meg szövegeikben. Mások a jellemnevelést tartják az iskola elsődleges feladatának, amely annak megtanítása, amit a társadalom már megtanult arról, hogy hogyan élhetünk együtt civilizált módon. (Giroux, 1988b) „Az iskolának nem oktatni, nevelni kell.” – mondja a szimpatikusan hangzó konzervatív szlogen, de nevelésen az egyértelmű, kritika alá nem vetett értékek átadását értik és a társadalomba való beilleszkedés általi identitás kialakítását (jó hazafivá nevelés).

A kritikai pedagógia élesen elhatárolja magát ettől a diskurzustól, mert nem fogadja el a szerinte naív, reflektálatlan történelem-, érték- és társadalomszemléletét. Az egyetemesnek mondott, hagyományos értékek valójában a nyugati civilizáció és az iparosított társadalmak történetileg és kulturálisan meghatározott moralitását jelentik. Ezt akarja érvényre juttatni a konzervatívizmus egyeduralmukodó, kizáró módon. Ez egyetlen, leginkább a középosztályhoz kapcsolódó kultúra hegemoniáját jelenti a többi fölött. Olyan etika, amely nem számol a különféle kultúrák különbözőségével és a mindennapi élet tapasztalatával, s így azokat, akik nem a nyugati, zsidó-keresztény, középosztálybeli kulturális világhoz tartoznak, kívül rekeszti. (Aronowitz és Giroux, 1985; Giroux, 1988b) Az ilyen módon kívül maradtak egy adott társadalmi közeg interpretációjában „rossz arcúakká” lesznek. Ennek a kizáró magatartásnak az egyik világos megnyilvánulása a konzervatív tantervi és iskolai gyakorlatban, hogy a populáris kultúra és a fiatalok tapasztalata csak marginálisan jelenhet meg, nem része az iskolai tudásnak. Ha ezek fontosságát hangsúlyozzák is szóban, az intézményes nevelésben pusztán a rendezvények, programok, színi előadások formájában kap némi teret az ifjúsági kultúra. A konzervatív diskurzus továbbá nem veszi figyelembe, hogy a személyi identitása, de maga a tudás is bonyolult társadalmi kapcsolatok összefüggései által alakul ki. A szocializációval kapcsolatban pedig fel sem veti a kérdést, mi tör-

ténik, hogyha a társadalom, amibe be akarjuk illeszteni kritikátlanul a gyermeket, mélyen igazságtalan. Nem teszi elfogadhatóbbá ezt a szemléletet a kritikai pedagógia számára a konzervativizmusban újabban megjelenő ún. pozitív gondolkodás irányzata sem, mely a másság felé való nyitást, a különböző kultúrák elfogadását hangsúlyozza. Ez ugyanis harmónia-modellben gondolkodik, és nem szembesül a különbségek konfliktuális voltaival, valamint a másság hatalomhoz kötöttségével. (Giroux, 1988b)

Úgy tűnhet ezek után, hogy a kritikai pedagógia több közös pontot találhat a hagyományközpontúság és a tekintélyelvűség lebontását felvállaló, a másságot tisztelő liberális gondolkodásmóddal. Ez részben így is van, de inkább csak a konzervativizmus kritikájának néhány elemében, mert az elhatárolódás ettől a diskurzustól szintén elég egyértelmű. A liberális pedagógiai gondolkodásmód a felvilágosodás logikájából kiindulva a szabadságot összeköti a racionalitással s a társadalmi fejlődést a racionális-technikai tudományok fejlődésével. A kritikai pedagógia szerint ez az iskolát gyakran kiszolgáltatja az üzleti életnek. Etikája szintén a nyugati gondolkodás nyomán reflektálatlanul helyezi középpontba az egyént és annak szabadságát, miközben nem szentel figyelmet a mindennapi életnek, a társadalmi folyamatoknak, a konfliktusoknak és küzdelmeknek, s az élet alapvetően politikai jellegének. Giroux (1988b) elemzi például *Rorty* nézeteit, s kimutatja, hogy a dialógust és a különbségeket – melyek fontos elemei filozófiájának – indifferensnek tartja a társadalmi küzdelem és szenvedés kérdését illetően. A kritikai pedagógia nem fogadja el a semlegesség vagy a közömbösség ideológiáját, hanem az igazságtalanságokkal szembeni deklarált, politikai értékválasztás jelentőségét emeli ki. Más a kritikai diskurzus multikulturalizmusról kialakított képe is. McLaren (1995) a liberális, sőt szociáldemokrata multikulturalizmus-felfogásnak azt rója fel, hogy valójában egy hamis konszenzusos univerzalizmust tételez, egy „vendéglátó”, egalitáriánus társadalmat. Nem ügyel a jelentésformálás különbözőségére, s így etnocentrikus marad. Szerinte nem elég ugyanis az eltérő egyszerű befogadása, a lehetőségek megteremtése a társadalomban. A „más” egyáltalán mitől eltérő? Az európai, fehér kultúrától, amely „kegyesen” befogadja? McLaren (1995) szerint a másság inkább egy kultúra szimbólumformáló tevékenységén belül helyezkedik el, s jobb volna a kultúrát magát, mint eleve „hibrid”, vegyített jelenséget értelmezni. A pedagógiának pedig nem egy adott kultúrát kellene közvetítenie, hanem a világban való lét különböző módjainak kellene teret adnia.

A kurrens liberális pedagógiai ideológiák megvilágosító kritikáját adja ismét Giroux (1988b), aki a szükségletekre építő pedagógia mögött a depriváció ideológiáját fedezi fel, a szívélyes kapcsolatok pedagógiájában legitimációs ideológiát lát a tanulók különbségeinek megerősítéséhez és kultúrájuk felhasználásához a szociális kontroll fenntartása; a gyermekközpontúság ideológiáját pedig azért kritizálja, mert bár az empatikus, feltétel nélküli elfogadás jegyében a személyes tapasztalatoknak és a fiatalok kultúrájának megértésére, befogadására törekszik, hallgat a szélesebb társadalmi és kulturális kapcsolatok reprodukciójáról az iskolai életben. Jól látszik, hogy e perspektívában a liberális narratívák ugyanúgy a rossz arc fölépítői lehetnek, és az igazságtalanság megszilárdítói.

### *A harmadik út*

A domináns pedagógiai diskurzusok közös hibája, hogy nem reflektálnak kellőképpen a kultúra és hatalom közötti alapvető kapcsolatra, s nem veszik észre: az iskola az elnyomó társadalmi cselekvés reprodukálásnak kiemelt helye. Az oktatás intézményét mindegyik elsősorban az adott társadalom „szolgájának” látja és nem azzal szemben kritikát megfogalmazó helynek.

A kritikai pedagógia szerint viszont az oktatás-nevelés nemcsak technikai vagy módszertani probléma, hanem mindig etikai és politikai is. (McLaren, 2005) A liberális és konzervatív elmélet-gyakorlat nem leplezi le a domináns kultúra és osztály hegemoniáját és nem tesz az „alárendeltek” emancipációjáért (Giroux, 1993), hanem végső soron az



asszimiláció logikáját követi. (McLaren, 1995) Giroux (1993) Gramsci hegemonia-elméletét felhasználva mutat rá arra, hogy az elnyomás a demokratikusnak tételezett nyugati államokban is létezik, csak már nem erőszakszervezetekkel, kényszerítő eszközökkel biztosítja az uralkodó ideológia hegemoniáját, hanem az alárendelt osztály egyetértésének elnyerésével. Ez egy széles értelemben vett pedagógiai folyamat által lehetséges, melynek során az alárendelt szociális csoportok bizonyos értékeit látszólag magáévá teszi, a maga módján artikulálja. Például *Schultze* szerint (2004) a cégek úgy gyakorolnak pázsitori kontrollt, hogy kritikus gondolkodásra, bevonásra biztatják a munkásaikat; a kontroll a rendszerben oszlik el, és nincs egy elnyomó központ. Ily módon az alárendelt csoportok soha nem tudnak a tisztán megjelenő uralkodó ideológiával szemben állni. (McLaren, 1995) A pedagógia, az oktatás e folyamat kiváló szolgálattevője lehet. Ezért van szükség igazi leleplezésre és kritikailag megalapozott cselekvésre.

Az amerikai kritikai pedagógiánál radikálisabb és marxistább – elsősorban *Cole*, *Hill*, *Rikowski* nevével fémjelzett – brit irányzat képviselői még tovább mennek elemzésükben. (*Cole és mtsai*, 2001) Marx hagyományos kategóriáit használva úgy értelmezik a mai globális kapitalizmus világát, mint a tőke szüntelen növekedésének alávetett világot. (*Apple*, 1997) A tőke a munka által termelt többletértékből növekszik, s így nagy szükség van a munkás ilyen többlettermelő munkájára, tevékenységére. Ez az igazi humán tőke, humán erőforrás egy kapitalista társadalomban. A jól hangzó tudástársadalom szlogenideológia szintén a tőke szolgálatában áll. Az iskola ebben a kizsákmányoló kontextusban nem más, mint a többlettermelő munkához szükséges tudás, készségek, képességek elsajátítása. Az üzleti életnek kiszolgáltatott szakképzés, a szintén gyakran emlegetett munkaerőpiac igényeinek megfelelő nevelés-oktatás pedig a munka-hatalom (újra)termelésévé (*Hill*, 2003) redukálódik. A minőségbiztosítás, a standardizált tesztek, a nemzeti tantervek – anélkül persze, hogy az ezek mellett elkötelezett, jó szándékú szakemberek tudnák – mind ennek szolgálatában állnak. (*Beckman és Cooper*, 2004; *McLaren*, 2005) Talán túlzónak tűnik ez a már-már egy összeesküvés-elméletre emlékeztető leírás. Mindenesetre elgondolkodtató kihívást jelent túl egyértelműen pozitívnak vélt pedagógiai szlogenjeink számára. A kritikai pedagógiai szerint a kizsákmányolás ma is élő valóság, sőt kizsákmányoló és – *McLaren* (1995) szavaival – „ragadozó” kultúráról beszélhetünk. Ha ez így van, a „rossz arcúvá” tett, kizsákmányolt fiataljaink érdekében cselekednünk kell. Ez ennek az irányzatnak a kihívó imperatívusza, amelyben talán leginkább megmutatkozik sajátos arca.

### A posztmodernen belül és azon túl

A kritikai pedagógia még alaposabb megismerése érdekében a szélesebb kulturális-intellektuális kontextushoz, a posztmodernhez való viszonyát hasznos lesz alaposabban megismerni. Ennek vizsgálatával nemcsak a kritikai pedagógia arca bontakozik ki előttünk jobban, hanem visszatérünk a tanulmány kezdetéhez is, a történethez, amelynek értelmezése során pontosan a posztmodern gondolkodók szövegei segítettek a pedagógia szerepének átértelmezésében és a rossz arc lebontásának első lépéseiben. A posztmodernizmus tehát a megkérdőjelezés, a leépítés által mintegy az arc rosszaságának eltörlését ígéri, ennek zálogaként tűnhet fel. A kritikai pedagógia azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy maga a posztmodernizmus is hozzájárulhat ahhoz, hogy az elnyomottak a rosszság maszkját kapják, s hogy elnyomásuk tovább erősödjék. Az irányzat tehát úgy olvassa újra a posztmodern textusokat, hogy azokkal az elfogadás-elutasítás kettősségében lép dialógusba.

Egy magyar olvasatban feltétlenül kiemelendő, hogy a radikális kritikai pedagógia komolyan számot vet ezzel a kulturális-gondolkodási áramlattal, míg a hazai neveléstudományi diskurzusok, a kötelező, némileg sematikus utalásokon (*Mihály*, 1998;

Schaffhauser, 1997; 2000; Zrinszky, 1997; 2002), kritikákon és az oktatásmélet kognitív-konstruktivista megközelítésén túl nem lépnek ilyen mélységben párbeszédbe a posztmodernizmussal. (5) Ez a dialógus kétségtelenül kényelmetlen kihívást jelent, mert az alapvetően értékekben gondolkodó pedagógia és neveléstudomány önleépítésének, sőt elmúlásának kísértetét hozza elő. A kritikai pedagógia nem fél szembesülni ezzel a kísértettel; úgy tűnik azonban, meg tud maradni igazi pedagógiának is; és mindeközben elkötelezetten bontja le a rossz arc maszkját és küzd az igazságtalansággal szemben.

### Kritika

A szövegekben többféle posztmodern-olvasat jelenik meg, és a többféleséggel eleve számolnak is a szerzők. A posztmodernitás értelmezhető olyan kulturális-társadalmi jelenségként, amelyre az eltárgyasulás, a fogyasztásközpontúság, az elidegenítő virtuális műveltettség jellemző (Baudrillard, 1997; 1998); így pontosan a rossz arc megteremtésének kultúrája lesz, s ebben az értelemben baloldali és humanista szempontból olvasata egyértelműen negatív. Giroux szerint (1988a) viszont a jelenlegi posztmodern állapot – a pesszimiztikus megközelítések helyett –, mint átmeneti, épp ezért lehetőségeket is tartalmazó korszak értelmezhető, amelynek természetesen számtalan problematikus tényezője van. Vele szemben a marxizmust egyértelműbben követő brit irányzat, mely igazságtalanságot növelőnek ítéli ezt a társadalmi-kulturális világot, erőteljes vitába száll minden posztmodernhez köthető szöveggel, szerzővel, szemléletmóddal. (Cole és mtsai, 2001; Hill, 2003)

Ennél sokkal árnyaltabb, bár ugyanígy kritikus Giroux, Aronowitz vagy McLaren szövegeinek megközelítése. (6) E szerzők úgy vélik, a totalitás minden formáját elvető, csak „széttöredezetten olvasó” posztmodernizmus nagyon nehézre teszi általában az emancipációs és etikai diskurzusok legitimációját. (Apple, 1997; Giroux, 1988a; 1988b; McLaren, 1995; 2003) Ezzel gyakorlatilag maga is csöndre ítéli a „szó nélkülieket”, akik csak hangjuk által tudnák megváltoztatni az adott szociális kontextusban megrajzolt rossz arcuk „látványát”, kijelölt identitásukat. A totalitás azonban nem önmagában elvetendő McLaren (1995) szerint. Az elnyomó, kizárólagos és megkérdőjelezhetetlen totalitással szemben lehetséges a különbségek, a dialógusba lépő narratívák egészlegessége is, mely mindig ideiglenes, mindig újraírandó, de képes megalapozni az etikai-politikai cselekvést. A szerző elfogadja Lyotarddal (1993), hogy a nagy narratívák kora lejárt, de úgy véli, hogy különbség van az elnyomó, kizáró mesternarratívák és a társadalmat totalitásként megérteni akaró metanarratívák között. Annál is inkább, mert „dekonstruálva a dekonstrukciót” (7) világossá válik, hogy maga a posztmodernizmus is metanarratívává válik, és nem tudja a totalizálást kikerülni. McLaren (1995) szerint kell lennie egy metakritikai narratívának, melyet jelenleg (időlegesen) a szabadság és jog fogalmai határolnak körül. Giroux (1993) formatív narratívákról beszél, amelyek képessé tesznek társadalmi csoportokat az együttműködésre, s amelyek nélkül elképzelhetetlen a különbségek bármilyen politikája. Ezek a különbségeket az egységen belül és nem azzal szemben értelmezik. Ugyanő (Giroux, 1988b) ezen túl az identitás és személyiség posztmodern széttöredezettségének veszélyére hívja fel a figyelmet. Amíg csupán a szubjektum már Freudnál elindult decentráálásáról van szó, addig ez nem jelent számára problémát. Ez a modernitásban megjelenő eurocentrikus, sokszor fallocentrikusan konstituálódó, nárcisztikus szelf lebontását hozza magával. De a posztmodernizmus egyes szövegekben, diskurzusokban a szubjektum eltörléséig jut el. Az emberi személy mindenféle egészlegességének ilyen radikális elutasításában Giroux az emberi „arc” megszüntetését látja, amely emancipációs és pedagógiai nézőpontból elfogadhatatlan.

Itt emlitem meg e baloldali irányzat egyik fontos sajátosságát. A kritikai pedagógia a totalitás iránti nyitottsága és az igazságtalanság megszüntetésére irányuló, reményteli elkötelezettsége miatt sokkal nyitottabbnak bizonyul a hit és a teológia felé, mint például a liberális diskurzusok nagy része. (McLaren, 1986/1999; Giroux, 1988b; Freire, 1985)

Különösen élénk az irányzat párbeszéde a protestáns és katolikus felszabadítási teológiával, mely a posztmodern textuális kritikát felhasználva olvassa újra a Bibliát és az egyház életét. E teológiai irányzat a Szentírásban rejlő megkérdőjelező, lebontó megközelítésre épít, melyről sokszor elfeledkezett a hittudomány. Az Isten szegények melletti preferenciális elkötelezettségének gondolata mentén, valamint az egyház felszabadítási hit-tapasztalatából kiindulva értelmezi a történelmi-társadalmi folyamatokat, s az igazságtalanságok felszámolásának praxisáig jut el. (Boff, 1983; Boff és Boff, 1989; Gallo, 1989; Gutierrez, 1988; Oldenski, 1997) A kritikai pedagógia természetesen számos kapcsolódási pontot talál egy ilyen teológiával. Szívesen fog össze vele az igazságtalanságok elleni harcban, és a konzervatív, euro-, etno- vagy fallocentrikus keresztény-konzervatív beállítottsággal folytatott vitában. Sőt, a szerzők szerint a radikális gondolkodóknak van mit tanulnia a felszabadítási teológiától: elsősorban a realista remény utópiáját. A kritikai pedagógia ugyanis vitába száll a posztmodern pesszimista és antiutópikus narratívájával, mert ez lehetetlennek mutatja bármilyen igazságos társadalmi berendezkedés távlati elérését és így a küzdelmet ezért. A kritikai pedagógia a remény és lehetőség pedagógiáját s politikáját akarja kialakítani. Ebben tanulhat a keresztény teológiai gondolkodásmódtól, amely a beteljesülés reményéből él, tisztában van ugyanakkor az emberi esendőséggel (bűnösséggel); mivel pedig végső reményét eszkatologikus távlatba helyezi, elkerüli az elnyomóan totalizáló marxizmus legnagyobb hibáját: az igazságosság-egyenlőség elérésének azonnali lehetőségébe vett illúziót, mely szükségképpen erőszakos praxist eredményez. (McLaren, 1995) Giroux (1988b) kiemeli még, hogy a felszabadítási teológia, a feministával karöltve a kritika és küzdelem új etikai-spirituális diskurzusát teremti meg, továbbá utat mutat a pedagógiának, amikor a történetmondások, narratívák szerepét hangsúlyozza, melyek nagy jelentőséggel bírnak az emlékekből is konstituálódó identitás és a személyes történelemértelmezés felépítésében. (8)

Érdemes itt megemlíteni két olyan kutatást, amely a magyar kontextusban teljesen elképzelhetetlen kezdeményezés lenne. McLaren (1986/1999) mint hívő katolikus és később Oldenski (1997) mint marianista szerzetespap egy-egy katolikus iskolában kutattak a pedagógiai etnográfia módszereivel a katolikus teológia és a kritikai pedagógia párbeszédének jegyében. McLaren (1986/1999) elsősorban a gyakorlatban megvalósuló katolikus nevelés ellentmondásosságaira világított rá építő kritikával, míg Oldenski – kollégájának és barátjának művéből kiindulva – egy olyan iskolában kutatott, ahol kiemelt szerepe van az emancipációnak, s amelyben a kritikai pedagógia katolikus megvalósításának példáját láthatjuk.

### *A kritikán túl*

Eddig elsősorban a posztmodernizmussal szembeni kritikákat soroltam fel. Joggal megfogalmazható válasz lehet e felvetésekre azonban, hogy az idézett gondolkodók szövegeinek többségében nincs szó az igazságosságért vívott küzdelem kizárásáról vagy teljes relativizmusról. A posztmodern szövegek/szerzők egyszerűen határt szabnak maguknak, s nem lépnek túl „textuális kompetenciájukon”. (Orbán, 1994) Ennek a válasznak a fényében a radikális kritikai diskurzust lehet úgy is értelmezni Giroux (1988a) nyomán, mint amely magáévá teszi a posztmodern textuális kritikát, de elkötelezettsége miatt túl is lép rajta. A kritikai pedagógia azonban kifogásolja, hogy a posztmodern szövegek megmaradnak a textuális analízisnél. Ahogyan Apple (1997, 604.) írja: „A világ talán szöveg, de vannak olyan csoportok, melyek úgy tűnik, másoknál könnyebben írnak sorokat életünkre.” Más kritikai elméletalkotók játékos (ludic) vagy kísérteti (spectral) posztmodernizmusnak nevezik ezt gondolkodás- és beszédmódot, jelezve e kifejezésekkel ennek „elégtelenségét”. (McLaren, 1995)

A túllépés nem jelenti a modernitás utániség állapotának és a posztmodern elméleteknek a teljes elvetését. Inkább egy „alternatív” posztmodern diskurzus kialakításáról van

szó: például posztmodern pedagógia (Aronowitz és Giroux, 1985), ellenálló vagy kritikai posztmodernizmus (McLaren, 1995), határpedagógia (Giroux, 1993), amelyben jelen vannak a textuális és feminista (9) kritika diskurzusának fő elemei, mint a modernitás narratíváinak lebontása vagy a diskurzusok konstruálódási folyamataira való odafigyelés. Ez az alternatív beszédmód teszi lehetővé, hogy a kritikai pedagógia valóban emancipatorikus pedagógiai diskurzus tudjon maradni, de egyben rákérdezzen a pedagógia, mint tudomány és mint cselekvéskonstruáló narratívára is. Ez az, amit a domináns, inkább még a modernitáshoz kötődő nevelési elméletek nem tesznek meg.

A kritikai pedagógia szövegeiben így már nem csak az a hagyományos baloldali gondolat jelenik meg, hogy az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásának a helye és az elit hegemoniáját erősítő intézmény, hanem az az új felvetés is, hogy a modernség örököseként, a normatív vagy csupán az egyén szabadságára figyelő pedagógiai elmélet és cselekvés észrevétlenül a „szelíden”, láthatatlanul elnyomó domináns diskurzus kiszolgálója, megerősítője lehet, a represszivitás és igazságtalanság növelője. Maga a pedagógia válhat tehát a rossz arc megteremtőjévé, mikor a nevelői kapcsolatokban, a módszerek megválasztásában, a célok kijelölésében, a tantervekben nem figyel arra a „szóra”, amely a fiataloktól jön: a saját mindennapi életük tapasztalatára, kultúrájuk sajátosságaira, ellenállásukra. A kritikai pedagógia a hagyományos diskurzusokkal szemben a fiatalok ellenállásának nagy, átalakító (transzformatív) jelentőséget tulajdonít, és nem is pusztán toleránsan, „gyermekközpontúan” fogadja el azt. Ennek a látásmódnak az egyik sarokköve a devianciák teljesen másfajta szemlélete, amely szerint a fiatalok viselkedését általában nem csupán pszichológiai szempontból – mint a pedagógia is szokta –, hanem társadalmi megközelítésben kell nézni. Nagyon sokszor nem belső, pszichés eredetű magatartászavarról van szó, amelyet ki kell javítani. Ha ugyanis ezzel a címkével tekintünk a „deviáns”, eltérő viselkedésű fiatalokra, megvan a veszélye, hogy ezzel máris megkonstruáltuk személyiségük negatív képét, s elkészítettük nekik a rosszság maszkját. Az eltérések, deviációk sokszor inkább a társadalmi normákkal, idegennek érzett kulturális sémákkal szembeni ellenállás nem feltétlenül explicit kifejezései. (Aronowitz és Giroux, 1985) Az ellenállás (resistance) pedig pozitív hajtóerőként konstituálódik a rossz arc levetésének, az igazságosság megteremtésének, a remény és lehetőség elvének perspektívájában – tehát a kritikai pedagógia metanarratívájában. Ezért a kritikai pedagógia nem fél az ellenállásra (Giroux, 1988b), sőt az áthágásra (transzgresszióra) (Hooks, 1994) nevelésről beszélni. A tekintély szerepe, a nevelő és nevelt viszonya így természetesen átértelmeződik. Ehhez a Freire-féle (Freire, 1970/2000) dialógus-pedagógia szolgál kiindulópontként. Fontos kiemelni mindemellett, hogy semmiképpen nem a tekintély elvetéséről van szó, még akkor sem, ha egyes szövegek akár az anarchizmus diskurzusával való közösséget, párbeszédet is vállalják, hanem a tekintély átértelmezéséről. (Giroux, 1988a)

*A kritikai pedagógia szövegeiben így már nem csak az a hagyományos baloldali gondolat jelenik meg, hogy az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásának a helye, és az elit hegemoniáját erősítő intézmény, hanem az az új felvetés is, hogy a modernség örököseként, a normatív vagy csupán az egyén szabadságára figyelő pedagógiai elmélet és cselekvés észrevétlenül a „szelíden”, láthatatlanul elnyomó domináns diskurzus kiszolgálója, megerősítője lehet, a represszivitás és igazságtalanság növelője.*

Az ellenálló-posztmodern pedagógia mellett megemlíthető még a Giroux-féle (Giroux, 1993) határpedagógia (border pedagogy). Ez kritikusan mutat rá azokra „határookra”, amelyek értelmezéseinket, diskurzusainkat szegélyezik. Felfedezi és felmutatja azokat az átlé-

péseket, amelyek a létező, lezáró (hatalmi) „határokat” (a szó mindenféle értelmében) megbontják, újrendezik. A fiatalokat abban segíti, hogy határátlépők legyenek, akik a mást, a határon túlit a saját oldala felől próbálják megérteni, akik olyan nyelvet használnak, mely nem elsősorban másoknak, hanem másokkal beszél, és akik határsávokat építenek, amelyekben különböző kulturális erők léphetnek szövetségre. A határpedagógia a modernitás és posztmodernitás közötti határok elmosására is kísérletet tesz. Ennek egyik eleme például, hogy lokálisra, partikulárisra is figyel, de a globalitást sem veti el. Végül Giroux pedagógiai modellje az iskola- és oktatásközpontúság határát is át akarja lépni, mely az angolszász és a kritikai pedagógiára, sőt a saját korábbi írásaira is jellemző, s a nevelés széles terepéről beszél, egyfajta kulturális munkáról, politikáról.

A határátlépés a kritikai pedagógiát jellemzi tudományosságában is. A Frankfurti Iskola kritikájához hasonlóan megbontja a hagyományos pozitívista tudományelméletet: szövegeiben, kutatásaiban, megfogalmazásaiban túllép azon, amit még ma is széles körben tudománynak neveznek. A tudományos diskurzusok és narratívák kritikus elemzését vállalja fel, az élet és tudomány szétválasztásának leépítése mellett kötelezi el magát, a kvantitatív metodológiával szemben előnyben részesíti a kvalitatív megközelítést, és a diszciplínák határait is relativizálja. Figyelemre méltó ennek kapcsán McLaren már említett kísérlete (1986/1999), aki egyfajta kritikai pedagógiai etnográfiát teremt meg egy iskola rituális-kulturális világának, a tanulói utcakultúra és a tanári magaskultúra kettősségének leírásával. Művében a kulturális antropológia, a teológia, a ritualitásra vonatkozó kutatások, a marxista látásmód, a textuális elemzés lép egymással párbeszédbe, miközben alapvetően narratív struktúrát választ a kutatási beszámolóban.

A kritikai pedagógia tudományos érdeklődése, kutatási területei szintén e határátlépés metaforájával írhatók le. A pedagógia általában keveset foglalkozik a test, a vágyak, az érzelmek, a szexualitás világával. A kritikai irányzat azonban a neveléstudományi kutatás teljes jogú, fontos témaköreinek tekinti, és gyakran szól ezekről a témákról. (Gibson, 1986; Giroux, [é.n.]; Hooks, 2003; McLaren, 1986/1999; 1995) A spiritualitás és megbocsátás konkrét valláshoz nem kapcsolódó tárgyalása szintén nem jellemző tudományos téma, itt azonban találkozunk ezzel is. (Hooks, 2003; Mirón, 2002)

Végül hasonlóan mostoha gyermeke a pedagógiának a populáris és az ifjúsági kultúra. A fiatalok „szavának”, hangjának (az idézett bahtyini értelemben) nevelési jelentősége van a kritikai pedagógiában, ezért ezek a témák a kutatás kiemelt területeinek számítanak. (Giroux és Simon, 1989) Akárcsak a posztmodernhez, a populáris kultúrához is ambivalens a viszonya az irányzatnak. Freiréhez kapcsolódva a fiatalok tapasztalatával akar elfogadó dialógusba lépni, amelynek ez a kultúra része. Ennek jegyében – más posztmodern gondolkodókhoz hasonlóan – az elit és a populáris kultúra közötti határt is dekonstruálja. Ugyanakkor az elitista Frankfurti Iskolához hasonlóan egyfajta bizalmatlansággal tekint a tömegkultúra termékeire és kritikusan leleplezi az azokban rejlő ideológiákat (Aronowitz, 1989), például Giroux (2000) a népszerű „Fight Club” („Harcosok klubja”) film szerint patriarchális, erőszak-megerősítő jellegét. Ez a kettősség véleményem szerint egy kiegyensúlyozott, kritikusan elfogadó pedagógiai dialógus megteremtésének figyelemreméltó kísérleteként értelmezhető. Az ifjúsági kultúrával kapcsolatban nem meglepő a kritikai pedagógia sajátos figyelme az ellenállás, szembehelyezkedés jelenségeire. Ugyanakkor nincs szó arról, hogy a fiatalok kultúrájának minden elemét kritikátlanul, ideologikusan a rezisztencia kifejeződéseként olvassák a kutatók. Amint Giroux megjegyzi (1993), akár ugyanazok a jelek, szimbólumok lehetnek az átalakító ellenállás megnyilvánulásai az egyik társadalmi kontextusban és a fogyasztói ideológia megtestesítői, közvetítői egy másikban. A kulturális tényezőket elemezve különösen nagy figyelmet szentelnek a szerzők ezek pedagógiai dimenzióinak (McLaren és Smith, 1989), átlépve ezzel a pedagógia megszokott definícióit, melyek túlságosan a családhoz vagy az oktatási intézményekhez kötötték csupán a nevelés tényét. A különféle csopor-

tokhoz tartozó kultúrákat, sőt a populáris kultúra különböző elemeit is (például zenék, filmek: lásd *Giroux*, 2000) igazi pedagógiai tényezőknek tekinti az irányzat. Innen válik érthetővé például a következő tanulmánycím: *PunKore* szcéná mint forradalmi utcapedagógia (*Mallott és Carroll-Miranda*, 2003), melyet két punk együttesben játszó neveléstudományi PhD-hallgató írt. Azért választottam ezt a példát, mert talán ezen a címen keresztül válik egészen kézzelfoghatóvá, milyen határátlépésekről van itt szó. Gondolom, a tanulmány olvasóinak egy része a saját határaival is találkozik a címet látva, mert csak távoli sejtései vannak a *PunKore* zenei szcénáról, de lehet, hogy a forradalmi és utca fogalmak sem igazán illenek össze fejünkben a pedagógia kifejezéssel. Nem beszélve arról, hogy ilyen elfogadott doktori értekezőcímeket ma Magyarországon nagyon nehezen tudnék elképzelni, még kevésbé egy tudományos konferencián punk öltözkézésben előadó fiatal kutatót. (a két szerző egyike ugyanis saját elmondása szerint ezt tette: *Mallott és Carroll-Miranda*, 2003) De talán nálunk is szükség lehet a határok átlépésére...

### Kritikai elmélet és pedagógiai gyakorlat

Számos, kritikai elméleteket követő gondolkodó van szerte a világon, akik az iskola, a nevelés, az oktatáspolitikai kérdéseiben megnyilatkoznak, kutatnak. A fent említett, és tudatosan kiemelt szerzők érdeme azonban (különösen Aronowitz, Giroux és McLaren), hogy a kritikai megközelítéstől eljutottak a valódi pedagógiai elméletig, amely a konkrét iskolai, osztálytermi gyakorlatban is segítségére lehet a pedagógusoknak. Bár nem alakított ki semmilyen alternatív módszertant a kritikai pedagógia, számos olyan elméleti fogódzót nyújt, amely nemcsak a szélesebb társadalmi helyzet elemzéséhez, hanem a fiatalok emancipatorikus neveléséhez is segítséget ad. Egy külön tanulmányt érdemelnének a pedagógiai gyakorlathoz közvetlenebbül kötődő témák. Itt csak röviden, utalásszerűen mutatom be ezeket.

Freire (1970/2000) szlogenszerű mondata szerint a pedagógiának politikaibbá, a politikának pedig pedagógiaibbá kellene válnia. Ennek fényében a kritikai pedagógia mint fontos politikai, társadalmi terepre tekint a nevelésre-oktatásra és az iskolára. Az oktatási intézményekben hatalmi viszonyok, érdekek, konfliktusok, dialógusok, csoportok, tehát politika van jelen. A pedagógiai gyakorlatnak kiemelkedő feladata lenne, hogy az iskolákat demokratikus közéleti szférává tegye, ahol a diákok nem csupán a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő, azokat kiszolgáló készségeket sajátítják el, hanem megtanulnak kritikus állampolgárok lenni, akik a társadalom átforgatói lehetnek, a szabadság és igazságosság építői. Az ehhez szükséges tudást, készségeket, szociális kapcsolatokat, látásmódot kell az iskolának közvetítenie. Ez természetesen csak akkor lehetséges, ha az iskola közössége nem csupán belső életében demokratikus, hanem részt vesz szociális tevékenységekben és környezetének társadalmi tevékenységeiben. Így az oktatási intézmény maga is átforgató erő lehet. A kritikai pedagógia tehát azt vallja, hogy az iskola – ugyanúgy, mint az ember – nincs teljesen kiszolgáltatva a társadalmi-politikai erőknek, hanem öntudatra ébredve (*conscientização*) átalakító, átvitt értelemben vett forradalmi erő tud lenni. Ezért beszél forradalmi pedagógiáról az irányzat. (*McLaren*, 2003) Ennek alapja, hogy a nevelés hatalmat és képességet ad a tanulóknak, s megtanítja őket a kritikus látásmód, elemzés-értelmezés készségére. A két legfontosabb fogalom ezzel a kapcsolatban – mindkettő rendkívül nehezen lefordítható – az „empowerment” és a „critical literacy”. Az előbbi egyszerre jelenti a hatalom, a döntési, felelősségi kompetencia átadását és a képessé tevést a társadalmi interakcióra és transzformációra, a saját hang hallatására. Az utóbbi pedig egy olyan „műveltséget”, „írás-olvasást” jelent, amely nem pusztán a betűk megtanulását jelenti, hanem a társadalmi-politikai élet abc-jének megtanulását, annak kritikus olvasatát, amely emancipációs cselekvésre vezet. Ez csak akkor elképzelhető, ha a pedagógiát magát is alakítóknak és előadónak (a performance értelmében),

performatívnak tételezzük. Ez Giroux (1998) szerint azt jelenti, hogy a nevelés-oktatás nem egyszerűen reprezentációkkal, szövegekkel látja el a tanulókat, amelyek tudást nyújtanak nekik, hanem a kulturális létrehozás, termelés olyan formájává válik, amelyben a fiatalok identitása szüntelenül újraíródik.

E performatív pedagógia legfontosabb módszere (methodosza-útja) a freirei dialógus, amelyben a tanuló-tanár és a tanár-tanuló lép egymással párbeszédbe. A dialógus mindig a fiatalok tapasztalatából, „szavából” (hangjából) indul ki. Egyrészt odafigyel a csendre ítéltre (a „rossz arcúakra”), segíti őket a megszólalásban, másrészt a tapasztalatokra együtt reflektálva segíti a tanulókat, hogy kritikusan tekintsenek a saját narratívájukra, mások diskurzusait hasonló módon újraolvassák és kialakítsák saját átformáló szavukat és cselekvésüket. A kritikai gondolkodásról beszél a konzervatív és a liberális pedagógia is, de megfosztja a fogalmat történeti, szöveg- és ideológiakritikai tartalmától. A radikális baloldali pedagógia számára azonban ezek a leglényegesebb szempontok, nem a pusztá logikus, kreatív, szövegértő (de nem értelmező) gondolkodás. (Aronowitz és Giroux, 1985; Giroux 1988b)

A fiatalok szavának, a mindennapi élet tapasztalatának kiemelt jelentősége van a tanterv kérdéskörét illetően is, amely szintén az irányzat egyik fontos témaköre. Erőteljes kritikával illetik a szövegek megírása idején érvényben lévő amerikai tanterveket, mert reflektálatlanul a domináns ideológiák szolgálatában állnak, hiányzik belőlük a kritikai megközelítésmód, a közösségi-politikai cselekvés szempontja, a fiatalok tapasztalatára figyelés és a tanárt nem tekintik szabad értelmiséginek. (Aronowitz és Giroux, 1985; Giroux 1988b)

A tanár alakja és ezzel összefüggésben a tanárképzés problémaköre szintén gyakran érintett téma. Az irányzat szerint a pedagógusokat nem egyszerűen az állam alkalmazotainak kellene tekinteni, hanem önálló gondolkodású értelmiségieknek, akik munkájukkal átalakíthatják a társadalmat. A képzésnek is erre az átalakító, értelmiségi szerepre kellene felkészítenie a hallgatókat, a kritikai értelmező készség fejlesztésével. A tanároknak pedig sokkal nagyobb önállóságot kellene biztosítani munkájukban. (Giroux 1988b)

### A rossz arcúak szava

Személyes történettel kezdtem és most vallomással zárom be írásomat. „...«rossz arcúak» pedig nincsenek.” – így fejeztem be a tanulmány elején történetemet, s most az innen induló újraírásnak-olvasásnak a végére érve némileg felül kell bíráljam saját szövegemet. „Rossz arcúak” sajnos vannak, legalábbis abban az értelemben, hogy a társadalom sokakra ráfesti ezt a maszkot. A mondatot tehát inkább úgy kellene megfogalmazni: „rossz arcúak pedig ne legyenek!” A mondat ebben a formában talán közelebb áll ahhoz a kritikai pedagógiához is, amelynek kihívására megírtam, amit írtam. Van ebben a szövegben narratíva és szisztematikus bemutatás, újraértelmezés és rövidítő, talán megcsönkítő összefoglalás, valamint több vitára serkentő, sőt provokatív megjegyzés. Mindenesetre most lezárul, és mint minden szöveg elindul a maga útján kitéve az olvasók újraírásának. Valójában mindig ezért az újraírásért írunk, tudva, hogy szövegeink leválnak rólunk, és el kell engednünk őket. Be kell valljam, nem könnyű ez az elengedés, különösen, ha az olvasatok különböző lehetőségeibe gondolok bele. Azt szeretném, ha valahogyan mégis befolyásolhatnám azokat, akik kézbe veszik. Bárcsak ők is legalább kicsit megtapasztalnák azt a kihívást, azt a megszólítottaságot, amelyet én a kritikai pedagógia szövegeit olvasva megéltem. De ez a befolyásolás közvetlenül nem lehetséges, és jól is van ez így. Amit tehetek, hogy megosztom újra történetem, amit ki-ki szembesíthet a sajátjaival. Kihívást írtam a címben is, mert úgy éreztem, az értelmezett szövegeket olvasva és most a tanulmányt írva, hogy igazi provokációt jelentenek hagyományos pedagógiai gondolkodásmódokra ezek a megkérdőjelezések. Lebontanak valamit, ugyanakkor

föl is építenek, és leginkább eddigi, „rossz arcúnak” bélyegzett fiatalok közötti tevékenységem mélyen megbúvó alapjaira kérdeznék rá. Az írás során mintha megtanultam volna valamit: új módon gondolkodni róluk, a pedagógiáról. Talán a fenti váltás a „nincsenek”-ből a „ne legyenek”-ig is azt mutatja, hogy elmozdult a történetem egy valóban átalakító diskurzus felé (liberálistól baloldali felé?).

Pont a kritikai pedagógia tanít meg azonban arra is, hogy ne engedjek egyetlen gondolkodásmód kizáró uralmának. Nem feledkezem meg tehát arról, hogy míg ez az irányzat dekonstruálja a konzervatív és liberális pedagógiai diskurzust, addig ez utóbbiak a kritikai pedagógiát kérdőjelezi meg, egy elképzelt, folytonos, vitázó dialógusban. Konzervatív nézőpontból rendkívül reduktív antropológia áll a kritikai pedagógia alapjainál, az emancipáció azonban csak egy teljesebb emberkép jegyében lehet valóban emberséges. (Nanni, 1990) *Pellerey* (1998) a fölvetések helyességét elismeri, csak úgy véli, túl kell lépni a kritikai pedagógia relativizmusán. A liberális diskurzus valószínűleg illúziónak és az egyéni szabadság veszélyeztetőjének tartja az igazságos társadalom felépítésének utópiáját. Nincs módunk megváltoztatni a világot. Amit tehetünk: az individuum szabadságának védelme és előmozdítása. Milyen jó lenne, ha ez a dialógus nem csak itt textuálisan, hanem a társadalmi életben is megjelenne, és e párbeszéd által is egy nyitottabb, dialogikusabb, s talán igazságosabb világ épülne.

Természetesen a politikai diskurzusokon kívülről is jöhetnek más felvetések, melyek felhívják az elmélet(ek) gyenge pontjaira a figyelmet. A kritikák kétségtelenül jogosak, elgondolkodtatóak, de a problémák egy része talán az elméletek kiforratlanságából is adódik. Nem lehet azonban figyelmen kívül hagyni, hogy még a kritikai pedagógiával vitatkozók közül is van, aki elismeri: egyik irányzat sem tud a társadalmi igazságtalanságra olyan pedagógiai választ kínálni, mint a kritikai diskurzus. (*Burrbules*, 1997) Ez megadja azt a lehetőséget, hogy felismerjük a rossz arc építésének mechanizmusait, és segítsünk a némaságra ítélteknek, hogy szavuk legyen, amellyel ledobják magukról a rájuk kényszerített maszkot és emberi arcukat minden embertelenítő rongálástól megóvják. Nem paternalisztikus, felülről jövő felemelés, emancipáció ez, mint a rossz emlékű szocialista rendszerben, hanem a saját felelősségre ráébredés átalakító ereje. A kritikai pedagógia hisz abban, hogy a nevelés hozzájárulhat egy olyan új társadalom felépüléséhez, amelyben mindenkinek emberi helye és arca van, és így a címben lévő „rossz arcúak” kifejezés időzőjelei valóban – és nem csak ebben a szövegben, textuálisan – az eltörlés jeleivé (*Derrida*, 1991) válnak: ~~rossz arcúak~~. Hogy ez utópia? Lehet, de kritikus és nem totalizáló. A remény e pedagógiai kihívására pedig érdemes legalább figyelmesen, elgondolkodva odahallgatni...

### Jegyzet

(1) Az identitását és a tudományok közötti helyét kereső, fiatal, mondhatni „serdülő” pedagógia érthető, néha „túlbuzgó” útkeresése ez, melynek megvan a maga létjogosultsága. A veszélye viszont, hogy a neveléstudományt a saját maga által teremtett határok közé zárja, eltávolítva az élettől, más tudományoktól és diskurzusoktól.

(2) Tanulmányomban nem célom konkrét oktatáspolitikai kérdések megvitatása, ezért a példák bemutatásától eltekintek. Itt elsősorban kérdésfelvetésről, benyomások leírásáról van szó.

(3) A marxizmussal dialogizáló felszabadítási teológia egyes képviselői Marx valláskritikájában az idolátrikus, bálványozó, illúziókat keltő vallásosság helyes kritikáját látják, amelyet a kereszténység is magáévá tesz. Kétségtelenül megvan a veszélye, hogy bármilyen, akár keresztény, vallásos magatartás ilyenné váljon, de lehetséges másfajta, autentikus, az embert nem megnyomorító hit is. Ez az, amit Marx nem lát. (Gallo, 1989)

(4) Az olvasóra bízom, hogy elvégezze a honi narratívákkal való összehasonlítást, figyelembe véve, hogy a magyar liberális és konzervatív diskurzus nem egy az egyben ugyanolyan, mint az Egyesült Államok-beli.

(5) Kivételt talán csak Horváth Attila (1996) megközelítése jelent, aki viszont a kritikai irányzatról nem ír, csak a radikális antipedagógiai megközelítést értékeli, méghozzá inkább pozitív módon, eltérve a pedagógiában szokásos szembehelyezkedéstől.



- (6) Bár az utóbbi években McLaren esetében megfigyelhető a balra tolódás, a brit irányzathoz való közeledés, melyet maga is megemlít. (McLaren, 2001; Mirón, 2002)
- (7) A dekonstrukciót itt tág értelemben használom, mindenféle egyértelműséget leépítő diskurzust értve alatta.
- (8) A baloldali és a keresztény diskurzus ilyen dialógusa szinte teljesen idegen jelenség a mai magyar kontextusban. Ez pedig nincs így számos helyen a világban, s ez ma már nem számít „hivatalosan” sem valamiféle eretnek eltérésnek a standardtól, ami a katolikus egyházat illeti. Bár voltak feszültségek egyes teológusok, különösen Leonardo Boff és a Vatikán között, mégis mi sem mutatja jobban, hogy e teológiai irányzat mérsékeltbb képviselői hivatalosan is elfogadottak, hogy a fent említett szerző, Luis Gallo, a felszabadítási teológia művelője, a szaléziák római pápai egyetemének elismert teológianára. Latin-Amerikában pedig sok helyen ez tekinthető a domináns teológiai diskurzusnak.
- (9) A feminizmus és kritikai pedagógia számos ponton kapcsolódik egymáshoz. Nem csak a férfi szerzők említik sok helyen a nemek igazságtalan egyenlőtlenségének, a férfiközpontú értelmezéseknek és társadalmi gyakorlatoknak a problémáit, hanem az irányzat egyik kiemelkedő, női szerzője Bell Hooks (pontosabban, ahogyan maga szokta írni a nevét: bell hooks) maga is elkötelezett feminista. Művei a kritikai pedagógia és egyézersmind a feminizmus jegyében fogantak (pl.: Hooks, 1994; Hooks, 2003).

## Irodalom

- Apple, M. W. (1997): What Postmodernists Forget? Cultural Capital and Official Knowledge. In: Halsey et al. (szerk.): *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford University Press, Oxford. 595–604.
- Aronowitz, S. (1989): Working-class Identity and Celluloid Fantasies in the Electronic Age. In: Giroux, H. A. – Simon, R. I. (szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts. 197–218.
- Aronowitz, S. – Giroux, H. A. (1985): *Education under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Bahtyin, M. M. (1976): *A szó esztétikája*. Gondolat, Budapest.
- Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Budapest.
- Baudrillard J. (1997): *A rossz transzparenciája*, Balassi Kiadó, Budapest.
- Baudrillard J. (1998): *The Consumer Society. Myths and Structures*. Sage Publications.
- Beckman, A. – Cooper, C. (2004): 'Globalization', the New Managerialism and Education. Rethinking Purpose of Education in Britain. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2. 2. URL: <http://www.jceps.com/?-pageID=article&articleID=31> (2005. 02. 10)
- Boff, L (1983): *Chiesa: carisma e potere*. Borla, Roma.
- Boff, L. – Boff, C. (1989): *Introducing Liberation Theology*. Orbis Books, Maryknoll.
- Burrubles, N. C. (1997): Marxism and Educational Thought. In: Saha, L. J. (szerk.): *International encyclopedia of the sociology of education*. Pergamon, Oxford, 75–79.
- Cole, M. és mtsai (2001): *Red Chalk. On Schooling, Capitalism and Politics*. The Institute for Educational Policy Studies, University College Northampton, Northampton.
- Derrida, J. (1991): *Grammatológia*. Életünk, Szombathely.
- Derrida, J. (1995): *Marx kísértetei. Az adóssálgam, a gyász munkája és az új Internacionálé*. Jelenkor, Pécs.
- Featherstone, M. (1991): *Consumer Culture and Postmodernism*. Sage Publications, London.
- Freire, P. (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.
- Freire, P. (1985): *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Foucault, M. (1969/2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz, Budapest.
- Gallo. L. A. (1989): *Introduzione alle teologie della liberazione*. (Dispensa) Università Pontificia Salesiana, Roma.
- Gibson, R. (1986): *Critical Theory and Education*. Hodder and Stoughton, London.
- Giroux, H. A. [é. n.]: *Teenage Sexuality. Body, Politics and the Pedagogy of Display*. URL: <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux3.html>, (2005. 01. 20.)
- Giroux, H. A. (1988a): Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. *Journal of Education*, 170. 3. 5–30.
- Giroux, H. A. (1988b): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Giroux, H. A. (1993): *Border Crossings. Cultural Workers in the Politics of Education*. Routledge, London.
- Giroux, H. A. (1998): Critical Pedagogy as Performative Practice. Memories of Whiteness. In: Torres, C. A. – Mitchell, Th. R. (szerk.): *Sociology of Education*. State University of New York Press, Albany, 143–154.
- Giroux, H. A. (2000): *Private Satisfactions and Public Disorders. Fight Club, Patriarchy, and the Politics of Masculine Violence*. URL: [http://www.henryagiroux.com/online\\_articles/fight\\_club.htm](http://www.henryagiroux.com/online_articles/fight_club.htm) (2005. 01. 16.)
- Giroux, H. A. – Simon, R. I. (1989, szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.

- Gramsci, A. (1969): *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. (a cura di G. Urbani) Editori Riuniti, Roma.
- Gutierrez, G. (1988): *A theology of liberation*. Orbis Books, Maryknoll.
- Hill, D. (2003): Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1. 1. URL: <http://www.jceps.com/?pageID=article&arcticleID=7> (2005. 01. 16.)
- Hooks, B. (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge, London
- Hooks, B. (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge, London.
- Horváth Attila (1996): *Elméletek a nevelésről*. OKKER Oktatási Iroda.
- Lenin, V. I. (1917/1967): *Állam és forradalom. A marxizmus tanítása az államról és a proletariátus feladatai a forradalomban*. Magyar Helikon.
- Lukács, G. (1991): *The Process of Democratization*. State University of New York Press, Albany.
- Lynch, K. (2000): Research and Theory on Equality and Education. In: Hallinen, M. T. (szerk.): *Handbook of the Sociology of Education*. Kluwer Academic/Plenum Publisher, New York, 85–106.
- Lyotard, J.-F. (1993): Posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Századvég, Budapest, 20–87.
- Mallott, C. – Carroll-Miranda, J. (2003) Punkcore Scenes as Revolutionary Street Pedagogy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1. 2. URL: <http://www.jceps.com/?pageID=article&arcticleID=13> (2005. 01. 16.)
- Maróti Andor (1996): Ismeretátadás vagy műveltségfejlesztés. In: *Szakképzési Szemle*, 12. 4. 96–101.
- Marx, K. (1844/1977a): Gazdasági-filozófiai kéziratok. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 19–29.
- Marx, K. (1844/1977b): A hégeli jogfilozófia kritikájához. Bevezetés. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 7–18.
- Marx, K. (1845/1977): Tézisek Feuerbachról. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 70–73.
- Marx, K. (1873/1977): A tőke. (Részletek) In: *Marx és Engels válogatott művei. II. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 62–535.
- Marx, K. – Engels, F. (1846/1977): A német ideológia. (Részlet) In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 74–129.
- Marx, K. – Engels, F. (1848/1977): A Kommunista Párt kiáltványa. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–164.
- McLaren, P. (1986/1999): *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Routledge, London.
- McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge, New York.
- McLaren, P. (2001): Rage and Hope. The Revolutionary Pedagogy of Peter McLaren – an Interview with Peter McLaren. *Educational Philosophy and Theory*, 33, 3–4, 411–425.
- McLaren, P. (2003): Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. Rethinking the Political Economy of Critical Education. In: Darder, A. – Baltodano, M. – Torres, R. D. (szerk.): *The Critical Pedagogy Reader*. RoutledgeFalmer, London, 151–184.
- McLaren, P. (2005): *Critical Theory in Education. Power, Politics and Liberation*. URL: <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/criticaltheory.pdf> (2005. 01. 16.)
- McLaren, P. – Smith, R. (1989): Televangelism as Pedagogy and Cultural Politics. In: Giroux, H. A. és Simon R. I. (1989, szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts, 147–174.
- Mészáros György (2004): Az esélyteremtés, mint mentalitás. In: (szerk.): *Második esély. A tanulók középfokú iskolarendszerbe bevonása a „második esély” adásának módszerével*. Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Középiskola és Kollégium, Kazincbarcika, 28–37.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER.
- Mirón, L. F. (2002): The Zen of Revolutionary Pedagogy: is there a middle path? *Educational Theory*, 52. 3. 359–373.
- Nanni, C. (1990): *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. LAS, Roma.
- Oldenski, T. (1997): *Liberation Theology and Critical Pedagogy in Today's Catholic Schools. Social Justice in Action*. Garland Publishing, New York.
- Orbán Jolán (1994): *DeRrida írás-fordulata*. Jelenkor, Pécs.
- Pellerey, M. (1998): *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. LAS, Roma.
- Schaffhauser Franz (1997): Nevelési céltípusok a XX. századi pedagógiában. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest; 43–62.
- Schaffhauser Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Schultze, A. (2004): Rethinking Domination and Resistance. Challenging Postmodernism. *Educational Researcher*, 33. 1. 15–23.
- Zrinszky László (1997): A nevelés antipedagógiai felfogása. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest, 223–232.
- Zrinszky László (2002): *Nevelésemélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.